

## こどもと向き合い、 生きる力を育てる育児と教育

The Suggestion that the child-rearing and education bring up zest for living in children.

米澤 好史 (和歌山大学教育学部心理学教室)

Yoshifumi YONEZAWA

これまで別々に議論されていた、こどもの日常的活動と学習活動を統合的に認知心理学の立場から捉える視点を提供し、それらに関わり援助するあり方を問う。まず、こどもたちの「切れる」という現象を分析する。こどものすべてを受け入れるという受容論、だめなものはだめと教え込むという強制論の2つの対立する極論の難点を指摘し、こどもと向き合うとはどうすることかを考察する。また、「反復練習させればよい」「できればうれしい」「体験すれば学習」などの誤った学習観を批判し、それを支えてきた評価観を批判する。それらの考察を通して、自立を援助し、生きる力を育てる学習環境の構築とそのあり方について提言する。そして、育児・教育の本質とは何かという観点から考察する。

キーワード：認知心理学・学校教育・育児・メタ認知・学習観・自立

### 1. なぜこどもたちは「切れる」のか

#### 1-1. 専門家と実践者

教育現場と理論・専門家との有機的、建設的なつながりが希求されて久しい。様々な試みが提言されているが(例えば、佐伯他, 1998), まだまだ両者の乖離は甚だしい。教育現場にいるものは、日頃の実践を重視し、理論は現実合わない、専門家は現状を知らないと主張する。現実には苦勞していることを専門家はわからないというのである。しかし、現場でのできごとをただいくら積み重ねても、意味のある経験にはならないのである。その場限りの対応でごまかし、教育作業をこなしているだけでは教育実践とは言えない。例えば教師は人間の学習の仕方を知っていて教えているのか、教科知識があるだけで教えていいのかという問題意識を持つ必要がある。育児も同様である。人間の心の仕組みを学ぼうとしない人が、人の心にかかわる仕事をしてはいけないのでは、という姿勢が必要である。専門家も実状を無視した理論を振りかざしたり、研究対象への配慮を無視する姿勢は改めなければならない。例えば、こどもに心理テストを実施することは、単にそのこどもの実態を切り取るテストとしてしか働かないのではない。テストを経験することで、誰にテストされたか、どんなことが聞かれたかが、そのこどもの心理に影響することを無視してはならない。これは教科のテストでも同じである。それまでの学習到達度を測るのがテストではなく、そのこどもの学習に影響を与えるという観点が必要である。

ここでは、佐伯他（1998）のような理論が埋め込まれた実践主導型の考えではなく、様々な実践を統合理解する育児・教育の理論を提案する。これまで別々に議論されていた、こどもの日常的活動と学習活動を統合的に認知心理学の立場から捉える視点を提供し、それらに関わり援助するあり方を問うところが、本論のオリジナルな立場である。

## 1-2. こどもの現象を捉えるーいじめ・切れる・学級崩壊の関連と心理的耐性ー

1998年1月、栃木県黒磯市の中学校で起こった事件がきっかけに、いわゆる普通のこどもたちが「切れる」という現象がクローズアップされた。この事件で中学生に殺された教師は、中学生のことは遣いを責めたり、教師としての権威をちらつかせたり、対応にまずい点が指摘できる。しかし、それは単に「きっかけ」となっただけで、そうした殺人行動に駆り立てた根本的原因は他に求めるべきである。突然、心が爆発したように突発的行動をとり、その行動は、誰に対してもいいという、「行動の対象に原因がなく行動者にその主因がある」という特徴を持っている。また朝日新聞社会部（1999）がまとめたように、同時に学校において、学級崩壊と呼ばれる現象が多発した。学級で座って授業が受けられない等の騒乱状態が報告されている。実は、このような現象の萌芽は、いじめの問題に見られていた。いじめの問題は、自殺者を産んだことで、いじめられるこどもの心のケアに焦点が移り、大切な点が欠落していた。それはいじめているこどもの心のケアである。いじめには、いじめられたこどもにも理由や悪いところがあるという捉え方から脱却できなかったところに問題がある。実は、いじめは「切れる」という現象の前段階で、いじめているこどものストレスの発散であり、その対象はいじめやすければ誰でもいいということに注目すべきである。いじめは偏にいじめられるこどもの心の問題なのである。何かにぶつけないではいられないイライラが家庭や学校の中にあり、これが激化し、突発的な「切れる」現象へと進化したのである。しかし、「いじめではなく冗談、遊び」としていじめを認めようとしなかったり、「いじめはいつでもあるもの」という安易な考え方が適切な対応を阻んだのである。しかも、いじめの傍観者であるこどもの心理は、自己保身（自分がいじめの対象とならないように）、いじめを目撃することによる自身のストレス解消、他者への完全な無関心であったことに留意すれば、いじめが学級崩壊の芽であったことに気づくだろう。

これらの突発的行動の根底に、こどもたちの心理的耐性の欠如が指摘される。しかし、だからこそ、「もっと我慢を教え、きちんと叱らねば」「家庭でもっと基本的なしつけを」という指摘は正しいのだろうか。またこうした現象をこどもたちの自主的行動の現れだとして捉え、学校システムの古さだけを指摘するのは、的を得ているのだろうか。学校が悪い、家庭が悪いという水掛け論は建設的ではない。また、突発的な少年犯罪のような事件が起こると、それは社会の問題ではなくて、そのこどもの資質の問題であるかのような意見が必ず出る。1997年に起きた神戸の連続児童殺傷事件の時も、殺害した少年の首を校門に置いた中学生の行為障害ということで、その性格の異常性に帰属させ、一般的な事件ではないという解釈が多く出された。しかし、1999年12月に発生し2000年2月に容疑者が自殺した、京都の日野小学校児童殺害事件、2000年5月の17歳の少年による西鉄バスジャック事件ように、少し時間をおいて、このような事件は一般化されていくのである。つまり先駆的事件は、社会の問題を典型的に内包した形で起こるのである。従って我々は、こうした事件の向こう側にこどもたちの心の問題とその原因となる社会の問題を直視しなければならない。しかし、凶悪な犯罪も犯人の特性にその原因を帰属してしまい、特別な事件であったと思えば、ある意味で不安を解消できる。そうした不安打ち消し行動がやはり根

本的解決を遅らせてしまうのである。

### 1-3. 家庭での愛情不足と学校の「させる教育」の相互作用

端的に言って、この心理的耐性のなさの原因は、家庭と学校の両方にあり、しかもその相互作用的影響を受けていると考えられる。家庭でこどもたちの心を十分に親が受け入れていない点と、学校教育におけるこどもたちにとっての意味を度外視して「させる」という行為が、この原因としてあげられる。家庭で十分に受け入れられたという実感を持たないこどもは、いわゆる愛情不足の状態にある。愛情不足だとの指摘を受けると、そんなことはないと思える親も多い。しかし、誤解してはいけないのは、親が愛情を注いだか、こどもを受け入れようとしたかは問題ではない。こどもが親の愛情を感じられるか、受け入れられたと感じているかが問題である。今日のような、情報化社会では、親がこどもに与える情報をコントロールすることは不可能である。それが可能であった時代は、親は存在するだけで、こどもにとってありがたいものとして位置づけられた。しかし、こどもはいろいろな情報の中に裸で放り込まれた状態にある。親の保護下にはない状態で、親の愛情を感じることは極めて困難になっている。こうした愛情不足のこどもにとって、意味がよくわからないのに「させられる」ということは、苦痛以外の何者でもない。例えば、学校において、教室を出て別の教室に移動する場合、こどもたちを整列させてから移動することも多い。これは教師たちにとっては、管理しやすい、静かにさせられる等の意味があると思っているが、こどもにとっては、その意味を感じられずにさせられることである。移動が目的なら三々五々別の教室に集合すればいいのである。「最近の若者は納得しないと動かない」とよく言われるのも同様の現象である。「させられる」ということに対応できるには、極めて安定した感情状態と実は、かなりの知性が必要である。例えば、知能テストがそうである。あれは知能の一面しか測っていないが、やらされる問題においてかなりの反復を強いられ、それに対応すれば知能指数は高くなる。しかし、「させる教育」は、むしろできないこどもたちを何とかして形だけできるように見せかける手段として使われてきた。「せめてわけがわからなくても計算だけできるように」というように。こうした考え方が基本的に間違っているのである。こどもの心の愛情不足状態と「させる教育」が会合するとき、「切れる」「学級崩壊」が出現すると考えられる。決して、片方だけは問題は起こらない。だから、以前は「させる教育」をしてきても学級崩壊は起こらなかったし、愛情不足の育児が続いても学校教育を変えることで対応できると言える。逆に家庭・学校双方が依存する原因であるがために、その対策も学校カウンセリングの充実や学級経営の改善、家庭のしつけの喚起等の対症療法的になってしまっている。しかしこうした問題の本質を直視すべきである。家庭においてこどもの心の器を弱くした原因と、その器を壊す力として働く「させる教育（押しつけ教育）」に分けて、2章、3章で考察してみよう。

## 2. こどもと向き合うー受容とは何かー

### 2-1. こどもを受容するとはどうすることか

ここでこどもの心との接し方に対する対立的な意見を見てみよう。1つは芹沢（1997）のこどもを肯定的に受容せよとする立場であり、もう一つは、林（1996）のこどもに断固とした態度をとれとする父親論である。芹沢は、こどもは根源的にイノセンスであるゆえに、それから自己を解放するためにあらゆることを行うことが可能性として許されている存在であると考え。イノ

センスの根元は、こどもは自分の生に責任がない、生まれたいから生まれてきたわけではないということにある。だから、自らを解放したい、能動的に自己を選びなおしたい、イノセンスを解体したいというこどもの欲望の表出を親はただ受け止めればいい、肯定さえすればいいと主張する。一方、林は、現代の若者の親の世代は、すでに価値観を持たなくなっているのです、こどもの反抗に出会ったときに確固とした信念で自信を持って行動することができないと指摘し、特に、こどもが反抗して暴力をふるうようになったときにも、親がおどおどして媚びるような態度を取ったり、怯えて暴力を容認してしまうと、こどもの暴力はますますエスカレートしていくと指摘する。親は一方で自分の育て方を反省することは必要であるが、人間として許されない暴力や反社会的行為に対しては断固として許さないという態度が必要であるとする。この2つの考えは、筆者たちの真のねらいとは少し違う形で、広く親たちに信じられている対立する両極端の育児論と対応づけられていく。

芹沢（1997）の考え方は、「この子の生には、私たちが責任を負わねばならない」という重い使命感、もしくは「この子が何をしてもしょうがないのだ」という親の無力感を誘発しかねない。イノセンスを出発とする議論は、親に重い責任感を植え付け、どうしても親の自主的な対応を奪ってしまう。さらに、「受け止め肯定さえすればいい」という考えは、こどもの言うことを丸呑みする態度を助長する。巷でカウンセリングマインドとして誤解されている受容的態度もそうである。何でもそれでいいと受け止めることがいいというように誤解されているが、それは間違いである。自分で自分を受け入れられず、自分が傷ついていることにも気づけずがんばりすぎて癒されることを求めている心に対しては、そうした思いを受容することが大切だが、いつでも何でも受け止めればいいというものではない。こうした誤解は、例えば、1996年11月に起こった、父親が家庭内暴力を振るう息子を金属バットで殺した事件にも顕著にみられる。野田（1997）は、この父親が家庭内暴力を振るう息子について、カウンセラーや精神科医に何度も相談していたことを指摘している。その相談で精神科医は、「こどもの要求に応えなさい。暴力に立ち向かうな」と指摘し、カウンセラーは「学校に行かないことを責めるな。親が挑発しなければ暴力は収まる」と言ったという。この誤解は救い難いものがある。父親がそう受け取っただけなのか、カウンセラーがそのように言ったのかは断定できないが、少なくとも父親にそのように受け取らせたのだとしたら、この精神科医もカウンセラーも受容ということをもるでわかっていないと言わざるを得ない。このように何かをしないことが受け入れることだと思ったら大間違いである。受け入れるとは決して受動的な態度ではない。父親の前で暴れても、何も言ってくれない父親を見て、この息子はもっと逆上し、落胆しただろうことは想像に難くない。「何をしても何も言ってくれないのか」と父親に余計に無視され否定された気分になったであろう。受け入れるという行為には、様々な行動的様態が伴う。そばにいただけでも受容になる場合もあれば、積極的に意見をいい評価することが受容になる時もある。しかし、こどもを受け入れるとは、極めて表面的な行動として何でも許容することとして捉えられてしまうのである。同様の誤解は、例えば「おだてる」ということを「ほめる」と誤解して、「ほめてばかりいると甘やかされたこどもになる」という意見にも見られる。私たちは実は簡単に誰でも「おだてる」ことはできる。初対面の人でも、その人を全く理解していなくても外見でおだてられる。だから、「おだてる」ことは、こどもに怠惰な満足感を与えこそすれ、これからの生きる指針を得ることにはつながらない。しかし、「ほめる」というのはそういうことではない。そのこどもをいろいろな視点から理解し、そのこどもが伸びていってほしい観点を的確に指摘することが「ほめる」ことであり、これは大変な困難な

つ厳しい援助なのである。

## 2-2. こどもと真剣に向き合う

林(1996)の「親の媚びる態度がこどもの暴力を助長する」という指摘は、「受容的態度のはき違え」の指摘という意味では的を得ている。しかし、この考え方は、極めて安直に、「だめなものはだめ」「厳しいしつけ」「父親の威厳」という強硬論に移行しやすい。実は、なぜだめなのかという説明がないと全くの押しつけになってしまう。例えば、「どうして人を殺してはいけないのか」ということをきちんと説明できないで、禁止を押しつけて本当に効果があるのだろうか。茶髪にするこどもは一律に「誰にも迷惑かけてないのに、何が悪いの」という。これに対して、「絶対だめ」と言うだけで、納得してこどもたちは茶髪をやめるのだろうか。効果があるとしたら、それは極めて権威的な脅しがある場合であり、それはまさしく力づくの育児である。脅してしか人間関係を保てないほど人間は愚かなのだろうか。そこには、本当のやりとりもない、心のぶつかりもない。一見、厳しい態度によってこどもが問題行動をやめたように見え、強硬姿勢に効果があるように感じられることもある。しかし、実際は、こどもにとって、それが親の真剣な愛として受け止められたことによる効果であり、決して強硬姿勢や禁止そのものの効果ではない。だから、親がいくら厳しく接しても、社会的規範に照らして「世間はどう思われるの」などと責める時には効果がない。教師や親の厳しさを懐かしく回顧する人は、その向こうに自分に対する愛情を感じたからなのに、外見的行為としての厳しさだけを効果として認めてしまう過ちを犯している。問い直さなければならないのは、こうした愛情は本当に強硬な厳しい態度でしか伝わらないのかという問題のはずである。そうすれば、「ほめる」という行為の本質的厳しさにも気づくはずである。真剣にそのこどもと向き合い、そのこどもを理解し、理解したことをこどもに投げかけ、それに対するこどもの反論やいろいろな思いも真剣に受け止めることこそが、愛情を感じ合う第一歩である。「真剣に向き合うことが愛情である」、この当たり前のことから目を背けて、「叱る」とか「おだてる」というような、こどもに対する外見的な行動の是非を論じても意味がないのである。しつけも外見的な行動をさせることと誤解されている。何のためのしつけかが大切である。しつけを通してこどもの心を認め、揺さぶり、はぐくむべきであり、ある行動ができるようになることが重要なのではない。そうして獲得した心の成長の結果が心の自立、心理的自立であり、自分でできるようになること即ち、自立的行動そのもの(例えば、ひとりでおしっこができる等)は目標ではないのである。

「○○ができるあなたが好き」という親の愛は、その場だけで考えれば、「こどもがそのことをできるようにがんばる」という意味で、一見こどもを育てているかのように錯覚しやすい。しかし、親の思いを達成することでしか、愛されない、認められないという意味で、こども自身の心をどんどん縛っていき、やがて壊れやすくしてしまう条件的愛にすぎない。そんな時に、こどもの心を癒してくれるのは、その子の存在を無条件に認めてくれる愛だろう。「あなたがあなたでいること、それだけで好き」という存在愛は、自分を駆り立て過ぎて疲れた心を癒してくれる。しかし、普段の親も教師もいつでもそうした態度で接しているとこどもの心は成長しない。「あなたがよりあなたらしくなろうとすることが好き」という方向性援助の愛が日頃の働きかけとして必要なのである。そのためにはこどもをまず理解することから始めなければならない。なぜなら、その子らしさは、その子の中から見つけるもので、あらかじめその子の外にある答えを押しつけることではないからである。外見的に同じ結果が得られても、こどもの心の中に残る思いは

大きく異なる。心をつなごうとする愛情を「叱る」「ほめる」という行動に込めてこどもにきちんと伝え、こどももその思いを伝え返すことができたなら、そのこどもはその子らしく伸び伸びと強く生きられる。このやりとりによって、こどもは、生きていくためのしっかりとした軸、外的な基準の押しつけではない自分なりの方向性を見つけていくのである。しかし、親の期待に応えるだけ、親の禁止に従うだけでいるこどもは、自分がしながら自分のものでないような行為をさせられることで、自分自身を見つけれず「切れて」しまうのである。従って、学級崩壊やこどもが「切れる」理由は、こどもを自由にしすぎた（自由保育等）ためとか、全能感を植え付けすぎたためというのは間違っている。自由や全能感を「親の支配に対するはけ口」や「できないことから目をそむけるためのごまかし」として利用していたに過ぎないこどもが「切れる」のである。だから、厳しい指導をしすぎた担任から、比較的優しい担任に変わったとき、学級崩壊という形で、今までのストレスが噴出することも多い。前担任の訳のわからない締め付けが批判されず、現担任の甘さばかり批判するのは間違いである。河上（1999）のような、中学校では厳しい指導をしているから学級崩壊は起こりにくい、小学校で厳しさを欠いたために学級崩壊が起こりやすいという意見も間違っている。無意味にこどもを締め付けるストレスは、10代後半の犯罪多発に明らかのように、後で悪影響を与えるのである。現在の教育は、形ばかりの押しつけか、形だけの自由かの極論に揺れ、自由の中で自己を育てるという教育の本質を見失っている。本当の自由を実感し、全能感を実感できるこどもは、生きる意味とその責任主体としての自分を認めることができる。こどもが自分の生きる方向性、意味と責任を感じるために必要なことは、「できる」ことだけではなく「できない」ことも受け入れることである。「できない」ことを認めるには、自分を振り返ることが必要であり、その振り返りの援助が、「叱る」「ほめる」という行為で呼ばれてきた、親とこどもの真剣な関わり役目なのである。親も教師もこどもとの真剣な関係を作ることを怠っていたことを反省すべきだろう。

### 2-3. 個性尊重とは何か

殺人は、実際に経験しないでその悪い点を理解しなければならない極めて困難な学習課題である。これを刑罰という脅しだけで禁止しようとしているところに教育的態度は見られない。学習にとって具体的経験が有効であることを指摘した（米澤，1994）が、こうした日常的課題を学習論として扱うことは、知的教育を日常的活動に生かす意味でも極めて大切なことである（米澤，1996）。なぜ殺すのはいけないのか、それは殺される人の立場に立てるかにかかっている。視点移動ができるかである。独りよがりな意見は総じて、視点固定的である。茶髪の子も、その茶髪を見ている人の様々な気持ちには思いが至らない。他者視点に立てず、ただかっこいいと自分で思いこんでいるだけである。こうした行為を個性尊重の名の下にどんな髪でもいいともてはやしてはいけない。ファッションや性の自己決定論（宮台，1998）は、決定を行える主体かどうか、すなわち他の決定主体を本当に認識しているかということを必要と考えない点が批判される。個性尊重は異質な他に対して、その立場に立って認識できる人だけに認められるものである。お互い何をしても自由だという考え方は、一見お互いを許容しているように見えて、実は、他者はどうでもいいということであり、簡単に他者を否定、抹殺してしまうことになるのである。ましてや他人のまねで始める茶髪にどんな個性があるというのだろうか。大人達がしなければならないのは、同じ土俵でこどもたちにこのように問いかけていくことではないだろうか。こうした視点固定のこどもたちに視点移動の力を養うことは、日頃の学習活動の中で行えるはずである。例え

ば、算数の問題を解くとき、「はじめに飴を何個か持っていた。お母さんから3個もらったので、8個になった。はじめ飴をいくつ持っていたか」というような文章題は、現在一当初という時間的把握の視点、やりとりという視点に立てなければ、解決が困難な問題である。事実、Riley他(1983)の研究では、小学校1年生で28%の正答率で、引き算の問題としては難問である。この問題をなぜ引き算で解けるかを考えることは、視点移動の力をつけてくれるだろう。

実は、こうした視点固定は殺人や茶髪という特殊な問題行動のこどもだけではなく、ごく普通のこどもの問題でもある。冗談で人を叩くという一見こどもっぽい行動のなかに、他人の立場に全く立たず、事後を想像だにせず、「ただ自分だけを認めてもらいたい」という勝手な自己愛と現状と向き合うことをごまかそうとする姿勢のみがある。こどもの他者を認めない自己愛やごまかしを個性として尊重しても、その子らしく生きる手助けにはならない。恐ろしい程の他者への無関心の根元は、自分をそんな行動でしか認めてやれないと感じている自己不信感でもあり、その不信感は親にも誰にも認めてもらえなかったことによるのである。こうしたこどもたちの行動と真剣に関わり、その絡まり合った要因を1つ1つほぐしていくことが大切なのである。

#### 2-4. ゆれる育児論

愛情不足は、基本的に親の接し方ではなく、こどもの受け口にある。しかし、抱っこしてミルクをやらないというのは、わざわざ抱っこによる愛情の伝達を拒否しているというメッセージになる。決して抱っこが愛情ではなく、抱っこを通して愛情を伝えることが可能であり、それをやらないことが愛情伝達拒否のメッセージとして取られる可能性があるということである。従って、「身体障害で抱っこできない人はこどもを育てられないのか」という批判は的はずれである。その場合はその場合の愛情伝達のやり方があるのである。アダルトチルドレンの心の弱さ、愛情不足は免疫力を低下させるという愛情遮断症候群、親元から強制的に隔離する集団教育を行う団体の問題、親の対応不足によるサイレントベビーの存在等、こうした育児環境の変化が新たなこどもの心の問題となっている。愛着形成(Bowlby, 1969)、母性の重要性の指摘(林, 1999)などとも関連する。しかし、指摘できることは、愛着に至るための方法はいくらでもあり、人によっても違うということをまず認識することである。「こうやらなければ愛情不足になる」というような育児態度はないといい。だからといって、わざわざ愛情を与えないような行為をすることも間違いである。例えば、ネクラを蔑視し、まじめに考えないようにした風潮は、真剣にこどもに向き合うことも奪ってしまったのではないか。マザコンを批判することは正しいが、そのあまりこどもに愛情的に接することも憚れる風潮を生み出し、愛情を得るチャンスをこどもから奪わなかったか。確かに、マザコンは、愛情の押し売りであり、自分の意のままに囲うことが間違っている。しかし、関わらないと必要な愛は受けられなくなってしまう。このように社会風潮がこどもたちのこころの基盤を奪った側面は否定できない。

「こどもは放っておいても育つ」という放任の考え方もまた根強い。「できるだけ早くこどもを自立させたい、一人でできる子にしたい」という考え方もこれに近い。例えば、2000年1月に発覚した新潟の少女監禁事件を起こした男が、母親の干渉的愛情に浸っていたことなどを指摘し、過保護、過干渉を批判するあまり、放任、自立育児が推奨されたりする。しかし、これには注意が必要である。確かに、親が囲い込み、過干渉すると却って、こどもは親の愛情を感じられず、むしろ親が鬱陶しいが排除できない壁として立ちのびていくことになる。だが、自立育児という名の下で、添い寝を否定することやベビーカーを利用することが、親と子のスキンシップを奪うと

いう可能性も指摘できる。繰り返すが、添い寝が絶対にいいとかベビーカーそのものが愛情遮断に寄与するとは言っていない。親に抱かれないということをこどもがどのように受け止めるかを常に注意してそれらの行動をすべきなのである。実は、自立させようとして一緒に寝ないことで、或いはベビーカーに乗せたままにすることで、却ってこどもへの働きかけ不足となり、自立に必要な刺激を得られないこともあるのである。放任も押しつけも、こどもとの関わり方、形は違っててもこどもの心を見無視している点では同じになりかねないのである。

自立のためと称して、保育園にこどもを預けることを推奨し、女性が働くことの心理的プレッシャーを取り除こうとする意見もある。例えば田中（1999）は、「こどもが自立していくことが大切なことから、何でも自分でできるように、できるだけ早い時期から自分でさせるようにすべきだ。自立を促せば自主性のある逞しい子を育てることができる。」として、自立促進が自立心を促すという単純な論理を展開する。しかし、むしろ早くから自立させられ、突き放されたために、一人でやることを不安がったり、不適応を起こしたりする。早くから自分でおしっこをさせるしつけもその恐れが大きい。おねしょもそうである。Gesell&Thompson（1929）の階段登り訓練の実験を持ち出すまでもなく、あることができるようになるには、早くからその当該行動の直接練習をすることよりも、いろいろな経験を積み重ねることが大切である。言うなれば、自立のためには、一人でするという自立的行動だけでなく、依存心や休息も必要なのである。独立心、自立心の育成には、十分な依存心も必要であり、決して両者は矛盾しないと言われている（加藤，1987）。しかし、例えばこどもは親がいないときの方が自立的に振る舞い、親がいると甘えてしてもらおうとする。そうすると親ももっと突き放した方が自立すると考えがちである。こうした誤解は、十分親に受け入れられていない状態でがんばっているこどもの叫びを見無視するものである。そこで親に受け入れてもらえれば、また一人でやれる力になるのに、「私がかまうとよくない」などと考えて、余計こどもに疎外感を植え付けストレスを与えてしまうと、結局心理的耐性をなくさせてしまい、ねばりある心を育てられないのである。

また田中（1999）は、「親が遊んでやったりしているとどうしても支配的になるし、こどもの依存心が強くなる。できるだけ早く保育園等の集団生活になじませる方が、社会性が身に付く。こどもも親のために我慢するということを学習できるのだ。親も育児にだけ労力を奪われず、仕事による自己実現をはかれる。」という。こういう意見は、遊びの発達における親の役割を知らないばかりか、本当の意味でこどもと遊んだことのない、遊べない人の意見だろう。実際にこどもと支配的に遊んでいる親ばかりなのだろうか。親と遊べないこどもは、集団でもこどもたちとうまく遊べないこどもである。親に十分かまってもらえずに集団に放り込まれても社会性がつく以前に社会的不適応をおこす可能性もある。わざわざ我慢をさせるために保育園に入れるとは本末転倒である。我慢とはさせられてできるようになるのではない。さみしさで一杯の見せかけの自立行動は本当の自立ではない。むしろ、がまんは、「この人のためならしてもいいよ」と相手のことを思って自ら我慢するようになるべきものである。そのためには、突き放すことではなく、受け入れることから始めるべきである。そもそも親は仕事でしか自己実現を図れない、育児は労力の無駄などと考えているから、育児から逃げたくなるのではないか。育児は自己実現の機会（米澤，2000）ということを理解できないまま、育児を否定していいのだろうか。子育てとは、それを体験しながら今まで気づかなかった自分に気づけるものである。例えば、自分が親にどう育てられたかは自分がこどもを育ててみて初めて気づくことが多い。自分らしく生きるためにその自分を再確認できる体験としても意義深い。その意味で育児を通して今の自分から離れ、本当



の自分探しができ、以前より生き甲斐となるいい仕事ができるのである。

問題は、育児休業を許さない社会にこそある。女性であるだけで、家庭や育児に縛られるのは、理不尽な押しつけである。女性に母性や育児を押しつけることで、育児不安やストレスを助長し育児を混乱させた面も大きい。しかし、女性も男性も平等に社会進出し、平等に育児放棄することがいいことなのだろうか。それがこどもの心の安定、心理的耐性を奪う可能性も高い。また、育児を自己実現の障害のように考えなくても、それを自己育成に使える。育児は女性に押しつけられるものでも特権でもない。もっと親として男性と女性が、お互いに協力し、単なる分業ではなく、一緒に育児ができる社会をこそ作るべきである。今までの強制だけを否定して、こどもを犠牲にする理屈を通して、女性の社会進出を主張しても建設的ではない。男性に家庭の機能を再確認させ、家庭復帰させるように働きかけるべきである。男性も女性も一緒にどんどん育児休業すべきなのである。

## 2-5. 3歳児神話と心理的事実と物理的事実の違い

働く女性にとっては押しつけとしての「3歳児神話」も重くのしかかっている。「3歳児神話」とは「3歳までに母の手で育てないと大変なことになる」という考え方である。そもそもこんなことを一方的に押しつけたりするのも言語道断だが、だからといって1998年厚生白書のように否定すればすむものだろうか。その真偽を吟味する必要がある。そして何より、それを否定することで、大切な何かをも誤って葬り去ることにならないか、それを否定することよりもっといい方法はないのかと考える必要があるだろう。

まず「3歳まで」というのは意味があるのだろうか。3歳頃までは、自我形成にとって大切な経験をする時期である。第一次反抗期もそうだが、自分が育っていく実感を親と共有し、そこから自立し始める時期でもある。それを軽視することはできない。しかし、「とにかく3歳までは仕事をがまんして育児に専念する」というのは親にもこどもにとっても心理的負担である。前述したように、親自身が子育てそのものの自分にとっての意義に気づけるチャンスを作る必要があるだろう。

では「育児は母に」というのは正しいだろうか。産んだ女親が母親になる必要もないし、必ずなれるとも限らない。筆者は男性だが、娘の母親をしている。母親とは基本的に安心できる、どんなときにも受け入れてくれる存在として機能しているということである。母親を女性に押しつける姿勢はよくないが、母親がいらないのではない。Winnicott (1965) も指摘したように、絶対的依存の相手は必要であり、それは何かにつけて精神的支えとなる。娘もそうした安心できる存在を認識する時ほど、いろんな冒険を試みている。疲れたら母親である筆者のもとに帰ってくる。つまり「だれもが母親になれる」と考えればいいのである。そうすれば女性だけが母親を押しつけられることはない。ただ問題なのは、安心できる存在を前提にした冒険と安心できる存在を意識できないストレスによる冒険の区別がつかない人が多い点にある。

ではそうしないと「何がおこるのか」ということである。母性喪失、ホスピタリズム等、かならずしも実証されたわけではない現象が脅しとなったことも事実だろう。しかし、こうしたことは、全くないということも証明できない。人生には諸要因が絡み合っているのだから、影響を与える証拠も無関係である証拠も明確に呈示するのは困難なのである。人間には、対処行動ができる能動性がある。だから、必ず何がおこるとは言えないし、おこらないとも言えない。克服もできるし、無理をして傷つくこともあると考えるべきである。等身大に評価して、「3歳児神話」

とはそういうものである。

ところが大日向（2000）のように、女性の社会進出をサポートするため、母性そのものを否定する論点も登場している。確かに、母性は確実にあるという証拠も、完全にないという証拠もない。なのに「母性の確かな証拠があるといえない」＝「母性はない」という暴論を組み立てることは、科学的態度とは言えない。「母性がない」ことを証明するのは「母性がある」ことを証明するよりもっと困難である。まして、母性の難点を新潟の事件のような過干渉を典型例に論じるのもフェアではない。そう極論しなくても、母性の担い手は、男性でも女性でもいいと考えてみたら、もっと自由度の大きい男女共生社会を気づけると思われる。こうした議論で問題なのは、母性は母親のものという思いこみである。林（1999）の主張の問題点は、母性の重要性は指摘していても、それが女性特有のものだと考える点にある。母性は、こどもが感じるものであって、いかなる物理的存在も行動も母性ではない。母に対する思いだけが心理的事実であり、母親がどうふるまうかは問題ではないはずである。こどもを物理的に抱いたり見つめたりすることが重要なのではない。精神的に抱っこされた、精神的に見つめてもらったということがこどもに感じられる心理的事実である。だから義務的な育児では、こどもの心には通じないのである。また、働く母親を肯定的にとらえるこどものデータがよく呈示される。しかし、本当に肯定している場合と、認めるのは親を受け入れたいと思うこどもの思いの場合がある。母親は、自分より仕事に目が向いている、そんな母親に受け入れてもらう、こっちを向いてもらうには、その母親が肯定して欲しいと思っているその仕事を認めるしかない。そんな切ないこどもの心を本心から母親の仕事に賛同してくれていると誤解してはいけない。本当は行ってほしくないのに母親に好かれようと無理している気持ちに共感することが必要なのである。また必ずしも母親が家にいつもいる必要もない。母親が物理的に家にいなくても、その心がいることができる。母を待つ心、母といった時間を思い出すこと、母の持ち物に抱きつくこと、これらはすべて心理的な母親の実在を示すものである。自立的行動と心理的自立も別であると指摘した。心理的事実（心の所在）と物理的事実（みかけ）とは違うということが理解されれば、育児に関する不毛な議論から解放されるはずである。

### 3. こどもたちを援助する－教育論批判－

#### 3－1. 誤った学習論

学校教育による押しつけ、させる教育とは何か。「できる」ことを目標に「わかる」ことを軽視した教育の問題点を米澤（1994, 1995）でも指摘した。これがこどもたちのところを壊す力として働くのである。ここでは、いくつかの誤った学習観を批判してみよう。

「分散学習が効率的である」：学校教育の中で、教科単位に学習する内容は、どれも中途半端に区切られていて（螺旋型カリキュラム）、こどもたちにとって、何かを最後までやりとげる経験を奪うという致命的な欠点がある。最後までやることで、その意味も目的も納得できるのだが、それを許さない以上、こどもたちに無意味に思えることをやらさなければならなくなる。「できればいい」「わかってなくてもいい」という拷問が教育活動と称される。これには、分散学習が初心者に向いているという教育心理学の成果も貢献しているのだから、猛省を促さなければならない。実は、分散学習に向いているのは、まさしくこのようなこどもにとって意味の分からない反復練習、機械的暗記課題の場合である（市川、1995）。しかし、本当に初心者は、長時間の集

中学習に耐えられず効果が上がらないのだろうか。むしろ螺旋型カリキュラムの欠点として、前学年で学習したことを相当程度忘れてしまっていて、当該学年での学習に生かせないという点が指摘できる。例えば吉田・栗山（1991）は、3年生で学習した分数概念（正答率65%）が4年生の学習前には、正答率17%にまで低下することを報告している。むろん何度か繰り返すうちに正答率は上がるが、落ちこぼれるこどもを生む可能性も多くなる（5年生でも正答率78%）。米澤（1996）が指摘したように、自分にとっての問題として迫真性を感じる課題なら、実は可能である。Hudson（1983）は、25～64%の正答率の比較算で迫真的状況を設定することで96～100%の正答率になることを示している。没頭するというのがまさに真の迫真的学習であり、そのチャンスを奪ってはならないのである。

「基礎・基本を徹底してから応用へ」：「1つのことができないのに色々なことはできない」という基礎重視は基本的に学習のおもしろさを奪うことになる。今やっていることが何に繋がるかを知らないでそれを覚える苦痛を想像できない人が、ただひたすらこれが教科にとっての基本だから、大切だからと教科の論理を押しつけている。基礎は、応用されて初めて基礎である。何に使われるのかわからないものを大切だと理解できるはずがない。Roth&Frisby（1986）も、日常的概念は悪定義概念で、例えば椅子を定義するには、その基本ともいえる形態的定義ではわかりにくく、「座るもの」という機能的定義がわかりやすいと指摘している。応用から、つまり日常的意味から入って基本に至るとというのが学習の本来の道筋であり、基礎から応用へという考え方はこの逆をいくものであり、まさしく学習過程に対する無知の所産と言える。こどもはいかに学習していくかということも（学習者）の論理を重要視すべきである（教科の論理とこどもの論理という用語については、清水（1996）参照）。

「わけがわからなくても繰り返し練習してできるようになればそのうちわかる」：野口（1995）は、パラシュート勉強法を推奨して、とにかくできるようになることが大切であり、簡単なルールを覚え込ませればよいと主張している。彼だけでなく、反復練習が学習の基本だと思っている人は多い。そうやって手続きを丸覚えしても意味を理解できなければ、つまりできてはわかっていなければ意味がない（米澤，1994）。しかし、相変わらず外見上できるようになることを重視する教育活動が幅を利かせている。手っ取り早いし、学習者を理解しなくても、誰に対してでも行える無責任な教授法だからである。しかも、こどもの学習には、「やらせているうちに上手になる」という試行錯誤のイメージが強いようだが、本当はそうではない。例えば幼児でも以前に聞いたことばを突然、ふさわしい場面でみごとに言っている。決して、使い方を何度か間違っているながら覚えるのではない。しかも、野口のいうように、「あとから自然にわかるようになる」という風に思いこんでいるとしたら、これは二重に間違っているし、そのために無意味に思える反復練習を強要する根拠とされれば、尚更危険である。実は、「あとから自然にわかるようになる」というのは嘘である。反復練習により、作業が熟練するのは事実である。従って、最初より時間的、労力的余裕ができる。この時、たまたまその余裕を使って、なぜこれでできるか考えてみる人がでてくる。この過程はメタ認知と呼ばれる、学習過程とは別のモニター過程であり（米澤，1994参照）、すべての人に働く過程ではない。「もうできた」ということで課題から離れてしまう者が大半である。特にできることを教育目標にしている以上、こどもたちは目標を達成したらそれで終わりという態度を培われてしまっている。従って、そのうちみんなわかるというのは嘘である。学習心理学でも過剰学習という現象が報告され、学習到達後も学習し続けることが、技能熟達や知識定着に寄与するとされてきた。しかしこれもメタ認知過程を想定できていない古い考

え方と言える。メタ認知過程は非常に重要だが困難な過程でもある。野口のように、実際に起こったこのメタ認知過程をさらに外からメタ認知してその存在に気づくことができないのである。つまり、できた人はそのできた理由を正確に述べるのが困難なのである。成功者の成功談ほど当てにならないものはない。従って、ある方面で成功した人に教育方法や教育のあり方を論じさせるほどナンセンスなことはない。どうして自分が成功したか、自分の受けた教育の何がよかったかをまともにメタ認知できる人がどれくらいいるか非常に危うい。これまでの学校教育はこのメタ認知力を育てることを怠ってきたのだから。そして、野口には、おもしろくないものをやらされる苦痛が想像できない。何の意味があるかを考えなくていい、とにかくできればいいと思うことは、知的好奇心を育てない（米澤、1994）。しかし、この方法が推奨されるには、それなりの理由がある。それは次の間違った学習観に支えられている。

「わががわからなくても、できたらうれしい」：これはかなり真実視されている。とにかく成功体験をすれば、やる気がでるという考え方である。これについて考えるには意欲観と能力観の転換が必要である。この意欲は、実は学習内容そのものについての知的好奇心によるものでなくとも生じるということに注意しなければならない。Dweck & Legget (1988) が指摘したように、固定的能力観の持ち主は、評価目標であり、自分の得意な分野でしかがんばらない。なぜなら、どうせ変わらない能力なら、劣った能力の分野で努力することは無駄であり、得意な分野でがんばると外的評価も高くなる。こうして「できることがうれしい」ということは、実は「人にいい評価をされることがうれしい」ということになってしまう。増大的能力観の持ち主のように学習そのものを目標とするのではなく、報酬を求めた学習を推奨することになってしまう。報酬目的の学習を助長したければ、こうした学習観を持てばいい。しかし、それが教育の本質だろうか。「とにかく報酬で釣ってできるようになれば後からそのものへの興味もでてくる」という無責任な意見が通用しないのは、メタ認知過程が必要であって自動的にはそうならないという前項の指摘から自明であろう。そういう意味では、「得意な分野だけを選択して頑張ればいい。不得意な分野では頑張らない」ということが教育のあるべき適性判断なのかを再検討する必要がある。

意欲は活動性レベルという外見行動と誤解されやすく、発表回数などで機械的に意欲を評価してしまうことも多い。しかし、外見は大人しくても内心意欲に燃えていることもある。意欲とは、内容に依存したものとして捉えるべきであり、また Deci & Flaste (1995) の指摘したように対人交流、やりとり、他者との関係性の中で捉えるべきものである。「このことは〇〇君に聞けばいい」と知っていることも知識であり、そのことに対する意欲でもある。そして何より自分との関連性をきちんと意識できることが大切であり、外的評価に振り回されるのは真の意欲ではない。すべての教科・学習に意欲を感じるというのも嘘である。その場合は内容依存ではなく評価依存的行動に近いことが多いだろう。こうした外見的行動を助長し「わかっていてもできないとだめ」という教育観を押しつけることは、後述するようにそのこどもにどんな力をつけることが教育なのかという観点のない外見的しつけにすぎない。行動とのつながりを本当の意味でわかっていない人が「わかっていてもできない」人で、真にわかっていればできないはずはないのである。

「いやなことを我慢できないと学習はできない」：河上 (1999) など、学級崩壊状態のこどもに無理矢理つきあわされていると思っている教師たちは、「今のこどもは我慢を知らない、勉強したくなくても我慢してやれ」と強制することが必要だと主張する。本当に勉強は我慢してやるほどおもしろくないものなのか。すべて教科にとって大切だからと教科の論理で押しつけ、学習者の心理を無視するから、我慢させないと勉強できないこどもになるのである。何かに夢中にな

る、没頭するという経験は、誰でも持っている。細切れの授業でそれを実現できないからさせることになり、させられることに心理的耐性のないこどもは「切れる」のである。そもそも彼らの本質的な誤りは次の学習観にある。

「押しつけるのも教育の本質だ」：河上（1999）も一定の強制力がないと授業はなりたたないと主張している。喜入（1999）も同様に、押しつけることも教育にとって大切なのに、文部省も自発的興味から始まる学習のみを推奨したから、学級崩壊は起こったと主張している。「数学なんて何の役に立つの」というこどもには、強制してやらせないでだめだというのである。こどもの本当の意志など、ないに等しい、いい加減な存在であり、そんなこどもの意見を聞いて、こどもの選択にまともにつきあう必要はないとまで言い切る。恐ろしく貧弱なこども観、学習観である。こんな風にしかこどもを理解できない教師に出会って、こどもは自分を振り返り、育てることができるだろうか。押しつけは決して教育ではない。押しつけかどうかは、こどもが判断する。外見上、押しつけに見えても、受けたこども自身が押しつけと受け取らなければ押しつけでない。たまたまやりたかったことと一致すればそうは感じまい。そんな現象を押しつけた本人は、「やっぱり押しつけないでだめだ」と自己満足しているに過ぎないことにいい加減気づかねばならない。こどもの捉え方に助けられていた教育を本質呼ばわりするのは、滑稽である。また、こどもの素朴な疑問に答えようともせず、「役に立つ、立たないは関係ない。とにかくやれ。」と強要することがどんな意味があるのだろうか。自分のやっていることの意味を見いだせない学習は意味がない。役に立つことを実学的に、即物的に捉えすぎるから、答えがみつからないのである。学習を通して、何ができるかではなく、どんな力がつくかを問わねばならない。数学を通してどんな思考力をつけられるのかに答えず、数学を教えるというのが、教科の論理であり、学習者無視なのである。例えば、「挨拶はなぜするのか」という問いに、「するもんだ」という押しつけや「気分がいいから」というごまかしで対処しているから、その行動の意味を自覚できずに、たださせられ、それが嫌になるこどもを量産するのである。挨拶は、相手がそこに存在することを認めたというサインを発することであり、挨拶を受けるとうれしいのは認められたと思えるからである。だから形だけの挨拶をうけても、認められた実感がなくて物足りないのである。更に、こどもの素朴概念、思いを変えながら育んでいくのが教育（米澤、1994）なのに、こどもは何も考えていないといい加減視、白紙扱いするとは、暴力行為を教育と錯覚していると言わざるを得ない。

「集団統率による学習の徹底が肝要」：向山（1999）は、例えば「赤鉛筆で○をつけなさい」と指示したとき、「青鉛筆ではだめですか」という生徒の質問に「いいよ」と答えることから、学級崩壊は始まると主張している。ボールペン、黒鉛筆ではと、なし崩しにクラスが荒れるというのである。徹頭徹尾「赤鉛筆しかだめ」と貫けという貧弱極まりない方法が教師に力量をつけるというのである。そもそも、なぜ赤鉛筆でなければならないかの明確な理由（理由があるのかも疑わしい）も明示せず、ただ教師に従わせることを教育であると考え、許容範囲を広くすることが荒れにつながるという強制信仰がまかり通るなら、教育は教師の命令に服従させたという自己満足のためにあることになる。こうした方法は、実は、相手が誰であっても、こどもを理解しなくても使えるところが、安直かつ硬直である。こどもを指導する方法を欲しが人は、どんなこどもでも同一視し、機械扱いすることだと思ひ知るべきである。さらに向山は、はじめに厳しくすればあとからやさしくしたときの効果も大きい、はじめからやさしくすると荒れると主張する。確かに、人間はマイナスからプラスへの変化に弱く、そのプラスを過大視しやすい（ゲイン・ロス効果）。しかし、こうした小賢しい人心操作術を弄ぶのが教師とは情けない。そもそも、

2章で述べたように、こどもを育てるように関わるには、受け入れることから始めるべきであって、向山の考え方は全くその逆である。つまり、向山はこどもを育てる視点など念頭にない、ただこどもを意のままに操縦する意図しかないことが明白である。

「外見上でできていればいい」：「宿題をさせてくれ」と教師に頼む親がまさにそうである。この考えが、こどもの内面を理解することを妨げる。勉強しているように見えたら、何にもわかってなくてもいいという考えである。「しないよりまし」という考えは、何の力がついたかを評価しない、ストレスを感じているこどもの心の弱さを見ない点で、誤っている。「やらせる以上、ある程度できるまで」というさせる側の欲も罪深い。「やってみてできない」とわかることはすばらしいことで、「やらない」ことよりずっといいことだが。こどもにどんな力がついたかを確かめるには、ただ、できていてもだめである。まず人にできたことを説明できるかが第一関門である。その時に、うまく言えないことが、できていてもまだわかっていない部分だと気づけるのである。

「自己選択・自己決定・自己経験を重視する」：自己選択、自己経験、自分の興味ということ強調しすぎる意見にも誤りがある。実は、選択とはそれ以外を捨てることである。つまり選択するには他を捨てる根拠がある。そのためには選択しないとき以上の深い経験が必要なのに安易にこどもの嗜好で選ばせたらいいというのは、こどもの自己満足しかもたらさず、そのこどもに力をつけることにならない。それを選ばなかったが、もし選んだらどうなっていたかの見通しができる力を養うことが肝要である。むろん、失敗すればいつでも選択場面に戻れるようしなければならないが、失敗後の再選択を安易に推奨すると、一度失敗したものを忌避するばかりになりかねない。いわゆる「這い回る経験主義」に陥っては、経験はしたけれど生かせない、その経験の意味を抽出できない、できごとの積み重ねだけで終わる、という意味で、やはり「できるけどわからない」こどもを育ててしまいかねない。教育とは、標準を教えるものという誤解も根深いし、その対立意見として、多様な可能性のみを教えるべきとの考え方もある。しかし、必要なのは、多様な中から自分で選択できる力をこそ身につけることなのである。そのために必要なのは、経験そのものではなくて、経験を相対視し評価できるメタ認知力なのである。

状況論、社会文化的アプローチによる教育論（Lave & Wenger, 1991）は、実践知、正統的周辺参加を強調し、認知的徒弟制を推奨するが、ただ参加すること、経験することのみに重きをおき、そのこどもにどんな力をつけるのかという視点がない。状況論のなかでも、ただ1つの学習文脈に参加するだけでなく、複数の学習文脈の交叉が大切という考えも出てきている。なぜそれが必要なのかというと、1つの文脈への参加では、自分自身に気づく、という体験ができないのである。周りのやるようにやっていたら事足るからである。複数の文脈の違いに気づけることが、自分自身を振り返るきっかけになる。それが実はメタ認知過程が行われたということなのである。そしてそれがこどもにつけるべき力であり、学習の本質なのである。そもそも、状況論が推奨する認知的徒弟制など、学校教育にはなじまない。これは学習の目的が「大工になる」等明確な時にのみ有効である。そのためには、トイレ掃除をすることも意味があり、師匠の生活と一体化する喜びも学習につながるだろう。しかし、いろいろな可能性を育む学校教育とは相容れない。結局、強制か自由かという極端な考えはともに誤っている。指導ではなく援助、放任ではなく援助とはどういうことか。こどもが主人公だが、それに働きかけ、こどもの何を育てるかを絶えずお互いに問い続けることが本当の援助の意味だと自覚すべきであろう。

### 3-2. 誤った学習評価

教育評価のあり方を問い直さなければ、教育の改革はできない。「評価とは、外部から、外的な基準で、レッテルを貼られることである」という誤った評価観を変える必要がある。そのように考えるから、内申書を開示しろとか、できないという押し問答になる。評価は、こどもに明示し、その理由を伝えなければこどもは育たない。何がいいか悪いかわからないからである。こどもに知らせない評価など意味がない。またこどもや親もそうした外的評価が全てだと思い込みやすいから、どんなことを書かれたか気になるし、外的評価を受け入れ検討する余裕がない。変え難いレッテルを貼られたと思いこむから、心外な評価に逆上する。評価とはお互いの見方をやりとりするものであり、変わりうるものであることに気づくべきである。そして、一番大切なのは、こどもが自分で自分のことを評価できる力をつけることである。「できたことを教師や親に認めてもらわなければ」と考えるから、人の評価を気にしすぎるし、自分で自分を振り返れない。自己評価を育てるための相互評価、教師評価なのである（米澤，1997）。

従って教師評価は、学習プロセスの最後ではなく途中で行い、最後は自己評価で締めくくべきである。また、同学年で同じテストを実施し、クラス間で足並みそろえるという慣行も再考すべきである。評価の公平性がその根拠されるが、何のための評価か考えるべきである。全員を序列化するのが目的か、授業がわかったかを調べるのか。授業もこどもも違うのにテストが同じある意味はあるのか。そこにはこどもたちの個性的学力を育てるのではなく、一般的な標準学力にこどもを近づけようという発想しかない。同様に〇〇方式というように同じ授業方法を適用したり、自分の教育方法を確立して適用するなどという考え方は間違っている。必要なのはその子にあったその子を育てる教育と評価である。従って「この子だけ特別扱いできない」となどという管理的発想はナンセンスである。すべてのこどもが特別であり、そのこどもにあった教育をするのが当たり前であり、どのこどもにも1つのやり方を適用するという姿勢は改めねばなるまい。また特に総合的学習や芸術系学習には評価はいらないという主張は間違いである。評価は数値的序列付けだと誤解している人がそうした意見を述べやすい。しかし、評価とはやりとりである。評価にとって一番大切なのは評価理由である。いろいろな見方とその根拠に触れないで、どうやって自分自身に気づけるだろう。評価の相対化による自己認知がこどもを育てるのである。

## 4. こどもたちの何を育てるのか

### 4-1. 自立とは何か

2章で自立的行動と心理的自立の混同を批判したが、自立した心、自主性を持って自立的行動ができるには何が必要なのだろうか。例えば、1998年3月～の埼玉県在所沢高校の生徒による卒業式、入学式ボイコットと自主的な祝う会の開催は、このことを考える好材料である。校長や教育委員会の「生徒は指導される立場であり教師と対等の話し合いはできない」という態度も頑なにすぎる。しかし、こうした生徒の行動を自主的、自立的と手放しではめる意見も多いが、これは間違っている。生徒会の役員は、テレビのインタビューで、「この混乱の責任は校長にある、自分たちは悪くない。」と主張した。これは、自主性が身に付いていない証拠である。自主性には、自己行動・自己変化・自己責任の3つの要素が必要である。確かに、自ら祝う会を開催したことは、自己行動にあたる。しかし、これらは、生徒の権利章典を持つ所沢高校の伝統に従った

もので、決して彼ら自身が変わって得たものではなく、いわば保守的行動である。その分、割り引いて考える必要がある。彼らに最も欠けているのは、自己責任感である。こうした混乱を招いた責任を相手にのみおしつけようとする態度は、自分自身を振り返り見つめようとする態度からかけ離れている。これでは自主性があるとは言えない。最近、若者の間ではやっている「ぼかし言葉」も自己責任感の欠如だろう。「私的には」という表現は、その責任を回避し自分が傷つけない配慮であり、「個人的には」という表現の主張の謙虚さとは異質であろう。

#### 4-2. メタ認知と「個」の育成－総合的学習の意義－

自分を振り返り、自分の責任を自覚できる、つまり、自分の面倒を自分でみるために必要なのが、メタ認知過程である。すべての学習活動は、このメタ認知力をつけることにその目的を見い出すべきである。何を教えるかという教育内容が大切なのではない。それを通してこどもにどうメタ認知力をつけるのかが大切なのである。課題と自分との関係を理解し、迫真性を持つこと、自分の行動を相対化しその意味を考えられること、課題や情報の重要度判断ができ、どれが大切かどれが末節かが自分でわかること、実際に行動しなくても見通しが立てられること（計算しなくても答え想定）等（米澤，1994），自分の学習過程をモニターできるもう一人の自分を育てることが、メタ認知力であり、他者理解、自己理解の力を育てることになる。そしてそれが実は生きる力の本質なのである（米澤，1997参照）。まず自分を理解することが大切なのであり、自己効力感を育てることを目的とすることは、基本的に誤りである。自己理解の後に効力感が生じるのであり、自己理解を前提としない高揚的な効力感のみ育てても生きる力にはつながらない。

メタ認知力を育てる試みとして、方法論に検討の余地は多いが、市川（1993，1998）の認知カウンセリングがあげられる。しかし、総合的学習こそがその格好の場でもある。総合的学習は、複数の学習文脈の体験による気づきに意味がある。週に数時間だけある課題を追いかけても、中途半端にならざるを得ない。しかもその課題が、英語学習などという技能学習になれば、学習の本質が奪われてしまう。例えば、いろいろな学習材料をまさに総合的視野で関連づけ、1日かかり、1週間かかりで、いろんな学習文脈を経験し、その中で学習内容の意味、位置づけを知る大切さを実感できてこそその総合的学習だろう。教師達はその学習材料探し、マニュアル探しに躍起になるのは嘆かわしい。何をやるのかではなくどうやるかが問われているのである。自由を使いこなす「個」を育てられていないということが、今日の青少年問題の本質である。固定的、強制的な社会では、個が育ってなくても形を踏襲することで生きていけたが、複雑な社会である現在では、本当の「個」を育てる必要がある。人生の各時期に、いろいろな場面で自分を見つめる機会を作っていくことが必要である。自分の素直な感情を率直に伝えていくことの大切さ、他人がそれを受け入れてくれる安心感、自分も他人のそれを受け入れていく力、それを通じて、自分を理解し、人を理解する、これが個の成長にとって重要な側面である。こうしたメタ認知過程の育成を意識した環境づくりがまさに子育て・教育なのである。

#### 4-3. 事なかれ主義から迫真的感動知へ

こどもから自分を振り返り、メタ認知する機会を奪ってきた1つの要因に、学校の事なかれ主義がある。実際に起きた事件こそが迫真的な学習材料なのに、「生々しすぎる」として扱わない。とくに学校内や校区内での事件に目をつぶる。神戸の連続児童殺傷事件で当該中学校の校長は、事件発覚の翌朝、朝礼で一言も事件に触れなかったのが好例である。死に関する教育をタブー視



するのも同様である。こどもたちに生きる力をつけるには、死に関する教育も行うべきである。身近な動物の死について考える、肉親の死に直面したこどもとともにみんなで考えるということが必要である。そっとしておく、忌引きのこどもだけが学校にこないというのでは、せっかくの死の学習のチャンスを逃してしまう。肉親の死に会ったこどもも、みんながいっしょに共感的に考えてくれることで、力も湧いてくるだろう。いじめの訴えがあっても、通り一遍の調査で「いじめはなかった」として、いじめ問題に学校を挙げて取り組もうとはなかなかしない。しかし、いじめを直視し、いっしょに考えていくことで、人権教育、道徳教育につながっていくのである。ところが、道徳教育にしても架空の事件を元にしか考えず、現実の問題を取り上げることがタブー視しがちである。こんな迫真性を除去した学習が効果的であるはずがない。道徳の時間にだけ通用するきれいごとを学習しても意味がない。道徳教育のリアリティ化が必要である。

和歌山で1998年に起こった毒入りカレー事件で、和歌山市内の20以上の小学校が、給食からカレーの自粛を検討したそうである。実際に毒物カレーを食べた人のPTSDのケアとそうでないこどもの心を育てるということを混同している。実際に、身近な人が死んで心に傷を持つ人に、「何が何でもカレーを食べよ」と強制するのは論外の暴挙である。しかし、被害に遭った人に共感するのは大切だが、自分が便乗してカレーを怖がることを助長して、こどもたちにどんな生きる力がつくと言えるだろう。この機会に、「カレーは毒ではない、毒をいれただけだ」という弁別認知力をつけ、「今までは何にも考えずに食べてきた給食だが、作ってくれる人、運んでくれる人への信頼感なしでは食べられないものなのだ」と気づき、人と人との関係をしっかり実感する迫真的な教育機会なのである。そして目の前のカレーを自分はなぜ食べるのか、食べないのかを考えることが、選択力、自己理解力を養ってくれる。しかし、それを、わざわざ放棄するとは、クレームを恐れた事なかれ主義そのもので、給食指導の名が泣く。もちろんそうしたクレームをつけやすい親の側に問題があり、学校側の苦勞もわからないではないが、教育機関が責任逃れをしていては、こどもに責任感は育たない。最近問題になっているが、学校へお茶を持参することを禁止するのも同根である。自分で持ってきたものは自分で責任を持つということを学ばばいいはずなのに、学校で事故がおこることと親からのクレームを恐れているのである。

食べる等の身近な題材を軽視して、心の教育、生きる力の育成など不可能である。大人もこどもを本音を語り、こどもだからといってごまかさない姿勢が大切である。ごまかすことから、こどもは成長しない。たとえこどもにすべてはわからなくても、真剣に考え生きる大切さを伝えることができるのである。心の教育に必要なことは、感動知である。ただ闇雲に感動するだけでは無知であり、ただすんなり把握するだけでは形式的理解に過ぎない。真剣に理解し感動することで、自分をより深く知ることができる。身震いするほどの感動は、知らないことを新たに発見することよりも、「これはこんなものに関係していたのか」という関連づけによる再発見によって得られることが多いのである。

## 5. 育児実践から見えてきたこと

### 5-1. 子育て環境づくりへの提言

和歌山県子育て環境づくり推進協議会でも育児支援として指摘したのは、育児施設への物質的支援と保育制度の整備ばかり強調されるが、こどもを育てたくない心、命を軽視する心、本当の意味で心が育っていないこどもたちとどうかかわっていくのか、という心の課題としての施策が

必要だということである。そのために異年齢保育、保育所の情報開示（特に保育士の連絡先開示は匿名保育の解消に必須、子育ての議論をするための開示である）等を提案した。また企業の育児意識の向上が必要で、育児力が相手の立場に立てる仕事力につながることも指摘した。何より親や教師・保育士の保育観、教育観（させる→理解）の転換が必要である。そのために、保護者会、学校協議会、地域子育て交歓会などで、学びながら育てていく制度を作るべきである。また、こどもを育てたい、子育てを通じて自分の成長過程を振り返り自分を育てたいと思える心を育てる生の教育（育児体験実習等）と同時に、死の意味を問う教育の必要性を指摘した。青少年の凶悪事件の多さと少子化は表裏一体の同じ根から生じた現象なのである。

## 5-2. 育児は育自

筆者は、1女1男の親であるが、1女の母親であり、1男の父親である。筆者の妻は1女の父親であり、1男の母親である。その間の事情は、朝日新聞和歌山版「暮らしみつめて」に、1999年5月20日～10月13日の計6回連載した。まさに、2人とも、仕事と育児の両立を父親としてかつ母親として悩み苦闘し話し合った。その中で、こどもと向かい合い心を向けることの大切さを実感した。本論の出発点はそこにある。筆者は、いろいろな所で育児体験を語る機会も得た。父親の育児参加などと言われるが、どうしてもそれでは及び腰である。図らずも育児に関わることになった筆者にとって、自分のできないと思われた育児に関わる機会が今日の私の考え方を変えてくれた。「自分ができることだけしていただいいのか」という思いは自分を振り返り表現することから気づいたものである。できることだけしていたのでは変わらない。変わろうとしない自分らしさは偽物である。従って「だれでもできる育児」というように安易なキャンペーンをするのも問題である。自分らしさの発見は、何かができるようになること（技能習得）や今までの自分の否定からではなく、変わっていく自分を振り返り見つめることから始まるのである。ジェンダーフリーの考え方も、女らしさ、男らしさを押しつけるのは問題外だが、それらを否定した後に残る人間らしさとは何か、この問題にまさに人生をかけて答えることが私たちの責務なのである。そうしなければ、女性らしさ、母性を否定しただけで事足りると考えてしまうだろう。また仕事と育児の本当の両立は、仕事優先、こども優先という対立や、育児も仕事もという妥協も乗り越えた所にあると思われる。一旦、一方の立場に立って捨てようとする他方の価値を見つめ直すこと、つまり筆者自身も妻も本当に仕事をやめようかと決意し、苦しみ、だからこそ、こどもとともに仕事とともに生きていく力を得たと実感している。米澤（2000）でも、親と子、お互いを育てる育児を提案したが、まさに真剣にこどもと向き合い、こどもを通して自分と向き合うことが育児であり育自なのである。

謝辞：本論作成にあたり、よき議論の相手として貴重なコメントをいただいた、妻であり、共同育児の相手でもある、米澤稚子教諭（和歌山市立福島小学校）に、心より感謝する。ただし、この論文の主張の全責任は筆者にある。

## 引用文献

朝日新聞社会部 1999 学級崩壊 朝日新聞社。

Bowlby, J. 1969 *Attachment and loss, Vol.1: Attachment*. The Hogarth Press. 黒田実郎他(訳)

- 1976 愛着行動（母子関係の理論1） 岩崎学術出版社.
- Deci, E.L. & Flaste, R. 1995 *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. G.P.Putnam's Sons. 桜井茂男(監訳) 1999 人を伸ばす力ー内発と自律のすすめー新曜社.
- Dweck, C.S. & Legget, E.L.. 1988 A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gesell, A. & Thompson, H. 1929 Learning and growth in identical infant twins: An experimental study by the method of co-twin control. *Genetic Psychological Monograph*, 6, 1-124.
- 加藤隆勝 1987 青年期の意識構造ーその変容と多様化ー 誠信書房.
- 河上亮一 1999 学校崩壊 草思社.
- 喜入克 1999 高校が崩壊する 草思社.
- 林道義 1996 父性の復権(中公新書1300) 中央公論社.
- 林道義 1999 母性の復権(中公新書1497) 中央公論社.
- Hudson, T. 1983 Correspondences and numerical differences between disjoint sets. *Child Development*, 54, 84-90.
- 市川伸一 1993 学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー ブレーン出版.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学(現代心理学入門3) 岩波書店.
- 市川伸一 1998 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖(訳) 1993 状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー産業図書.
- 宮台真司 1998 <性の自己決定>原論ー援助交際・売買春・子どもの性ー 紀伊國屋書店.
- 向山洋一 1999 学校の失敗ー誰が子供を救うのかー 扶桑社.
- 野口悠紀雄 1995 「超」勉強法 講談社.
- 野田正彰 1997 まちの人類学「家庭内暴力」 朝日新聞1997年2月27日付夕刊.
- 大日向雅美 2000 母性愛神話の罠 日本評論社.
- Riley, M.S., Greeno, J.G., & Heller, J.I. 1983 Development of children's problem solving ability in arithmetic. In H.P.Ginsburg(Ed.) *The development of mathematical thinking*. Academic Press.
- Roth, I. & Frisby, J.P. 1986 *Perception and Representation: A Cognitive Approach*. The Open University Press. 長町三生(監訳) 1989 知覚と表象(認知心理学講座2) 海文堂.
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 1998 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会.
- 清水美憲 1996「子どもの論理」と「教科の論理」 日本数学教育学会・日本教育心理学会共催シンポジウム「数学教育と心理学の対話」(日本教育心理学会第38回総会・第29回数学教育論文発表会発表資料)
- 芹沢俊介 1997 現代<子ども>暴力論 [増補版] 春秋社.
- 田中喜美子 1999 No!と言える子育て 飛鳥新社.
- Winnicott, D.W. 1965 *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. The Hogarth Press. 牛島定信(訳) 1977 情緒発達の精神分析理論ー自我の芽ばえと母なるものー

岩崎学術出版社.

吉田甫・栗山和広 1991 分数概念の習得過程に関する発達的研究 教育心理学研究, 39, 382-391.

米澤好史 1994 学習指導に認知心理学を生かす(1)ー認知心理学から見た学習観ー 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4, 159-169.

米澤好史 1995 学習指導に認知心理学を生かす(2)ー理解することの意味ー 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 5, 51-60.

米澤好史 1996 学習指導に認知心理学を生かす(3)ー現実感と視点ー 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 6, 77-87.

米澤好史 1997 認知心理学からみた「生きる力」の分析 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 7, 9-14.

米澤好史 2000 共鳴する心ー乳幼児期のこどもと親の相互作用ー 和歌山県(編) だいじょうぶ。子育てー育児・育自応援BOOKー Pp.35-36.